

グループ・モニタリング授業による 専門日本語教育の試み

小 川 都

1. はじめに

日本の大学において、日本語で専門分野を学ぶ留学生は、基本的な生活のための日本語能力や人間関係を豊かにするための日本語力以外に、大学生特有の専門分野での日本語能力（講義やゼミでの学習・研究活動に必要な言語能力、日本語での思考・表現能力など）も必要とされている（札幌・辻村 2006）。また、小宮（2003）によれば、上級日本語学習者（ここでは日本の大学に在学し、日本語能力試験 1 級合格者の留学生を指す）は、専門分野での学習をする際に日本語専門用語の不足や研究方法に対する不慣れなどによって、講義やゼミでの勉強を難しいと感じている人が多い。さらに、山本（2006）では、大学で養われる聴解力・理解力・読解力・文章表現力及び論理的・分析的思考力などは卒業後の職業生活や社会生活で営まれる知的活動に必要な日本語力へとつながっていくと述べている。

某大学に在学している学部留学生 50 名を対象に行ったアンケート調査では、上級レベルの日本語能力を持つ被調査者は、専門科目やゼミでの勉強が難しい、特に授業内容への理解とその内容に対する質問や、意見の産出は難しいという結果が得られた。さらに、上級日本語学習者と言っても、個々の学習経験も多様であり、また、専門分野も違うので、各々が抱える日本語学習上の問題も多岐にわたる。多様な背景を持つ学習者のニーズを教師一人で満たすことには限界がある。そのため、本研究では、専門分野の日本語を学習者同士によるグループでの勉強を行い、学習者同士がお互いにディスカッションする「グループ・モニタリング活動」という学習方法を取り入れてみ

た。グループ・モニタリングとは、グループで話し合うことを通して、学習者らが対象言語についての知識を内省し、修正する過程を指す。学習者の学習モニタリング過程を観察し、大学における専門分野での学習に必要な日本語教育の教授法の一つとして試みた。

2. 先行研究

2.1 専門日本語教育

西谷（2001）によれば、上級レベルの日本語力を持つ被調査者が教養科目の講義より専門科目やゼミのほうが難しいと感じる理由として「専門用語を知らないから」との回答が最も多かった。専門用語が使えるようになるには、まず、専門用語の概念への理解が必要だが、それだけでなく、一般語と同様に使い方の知識も必要である。ところが、従来の専門用語教育は専門的な概念の指導にとどまりがちであり、専門用語の使い方は国語辞典にも専門用語辞典にも記述が少ないため、留学生にとって大きな問題となっている。さらに、五味（1996）は、当然のことながら、専門講義の日本語は日常会話の日本語とはその語彙も表現も異なり、講義は教師側からの一方通行となる場合が多い。また、内容も抽象的で、難解な内容が速いスピードで耳に入ってくるので、理解するためには日本語による倫理的な話を聞いて理解する訓練を積む必要があると述べている。

2.2 グループ・モニタリング

教授方法に関しては、学習者が現状の言語能力をさらに伸ばしていくには、学習者自身が言語を使用する中で、誤用や非用に気づき修正を重ねながら新しい言語知識を再編成していくことが求められる。こういった「産出と言語知識との照らし合わせ」→「気づき」→「修正」の過程はモニタリングと呼ばれ、言語習得におけるメタ認知ストラテジーの一つとして研究されてきた（Oxford 1990）。Van Lier(1998)はこのようなモニタリングについて、二つの現象を指摘している。ひとつは個々の学習者が、自己の知識と与えられた

コンテキストとの照らし合わせにおいて起こる自己モニタリングであり、もう一つは、他者との相互作用によって、協同的になされるモニタリングである。後者の協同的なモニタリングについては、Long(1983)はインターアクション仮説を提唱し、以下のように主張している。「学習者同士での会話中で、お互いが相手の言ったことが理解できなかった際に、相手が理解できるように単語や表現を単純化し、学習者自身に自らの発話を修正することを促すことが出来る。そのことにより、誤りに気づくことができ、また、言い換えることによってインプットも得ることが出来る」。同じく Swain(2000)が言語形式に対する気づきを促すインターアクションの役割に注目して、グループで誤用訂正を行う学習者間ダイアログを提案している。そこで Swain は、学習者同士が「対象言語について対象言語でやりとりを交わす」ことは、学習者のアウトプットを促し、学習者同士が協同しながら言語知識を再編成していく手助けとなることを指摘している。本研究では、この協同的なモニタリングをグループ・モニタリングと呼ぶ。

3. 専門日本語教育の現状

専門日本語教育は日本語教育プログラムの中では新しい分野である。これまで、日本の政治・経済・文化・社会に関して幅広い知識や情報を教授する「日本事情」が専門日本語教育の中心であったが、最近では、各大学の留学生センターの中には、留学生のための専門用語の習得、専門分野に関する読解、論文作成など研究支援を目的とした授業を実施するところも増えている。

神戸大学留学生センターでは、「総合日本語コース」という名称で、大学院進学を目指す研究留学生や外国人研究者などを対象として、全学規模で日本語の補講授業が行われている。しかし、授業内容に専門分野の偏りが存在し、研究科によって履修者の専門日本語科目への参加の不均衡が見られる。

東京工業大学では、日本語教師・専門教師の協同によって、1995年4月より大学院留学生を対象とした授業科目「科学技術日本語」が開設されたが、それも大学院生や大学院に進学する研究生を対象にするプロジェクトであり、

5 ヶ月間集中コースとして行われた。五味（1996）によれば、授業が始まる前に、日本語教師と専門教師と一緒に留学生のニーズ調査や専門分野別語彙リストの作成など念入りに打ち合わせが行われ、日本語教師、専門教師が交互に授業を行う形態として、第一週目に日本語教師が専門用語、漢字、文法事項などの言語要素、表現等を取り上げ、次週に専門教師が専門領域の講義を行うと言う方法が採用された。東京工業大学のチームティーチングの試みは「科学技術日本語教育」の第一歩を踏み出したことを評価したい。だが、授業内容については、教材関係で専門分野が限られていること、および授業方法についても教師から学生へ、上から下へといった従来の一方的な教え方、また、学生が持っているスキーマや自己モニター能力を活用させていないことに疑問に思う。さらに、チームティーチングのあり方について、専門科目教師と日本語教師とのコミュニケーションが不可欠であるが、教師の負担を考えると長期的な交互授業の実施は困難ではないかと思われる。

4. グループ・モニタリングによる専門日本語教育の試み

今まで、専門日本語教育分野では大学院生や研究生を対象とする研究が多く、学部生に関する研究は少ない。神戸大学留学生センターや東京工業大学などの例からみると教師から学生に、上から下へといった教授方法が多く、学生の持っているスキーマや自己学習能力を発揮させるような教授活動がまだ少ない。さらに、作文や談話などの自己モニタリングに関する調査が多く、グループ・モニタリングによる専門日本語教育に関する研究はまだ少ない。

本研究では、先行研究を踏まえ学部留学生の専門分野での学習に必要な聴解力、理解力、論理的・分析的思考力を養成するため、上級日本語学習者である学部留学生を対象として、グループ・モニタリングによる実験授業を試みた。その内容は、学習者が専門分野での学習内容を中心とするテーマを挙げ発表し、その発表内容について皆でディスカッションするという手法である。

4.1 被験者

都内某文系大学に在学する学部留学生 8 名を被験者とした。被験者のプロフィールは以下の通りである。

表 1 被験者プロフィール（2008 年 6 月時点）

グループ	被験者	経済学部	経営学部	商学部	文学部(心理学科)
1	A	2 年次			
	B		2 年次		
	C			3 年次	
	D				2 年次(日本文学)
2	E	2 年次			
	F		3 年次		
	G			3 年次	
	H				2 年次(心理学部)

被験者全員は日本語能力試験 1 級を取得しており、専門分野ではそれぞれのゼミナールに所属している。被験者 8 名は 4 名（各学部 1 名）を 1 グループとして、2 グループに分けた。

4.2 手続き

被験者のグループ・モニタリングは全 4 回行われ、1 回目の授業説明・被験者のニーズ調査と最後の学習内容に関する意見や感想のアンケート調査を入れて全 6 回の授業が行われた。グループ・モニタリングの内容は以下のとおりである。

- ① 各被験者がそれぞれの専門分野から 1 つのテーマを挙げ、それについての説明を 5 分程度でまとめ、各グループで発表する。
- ② 聞き手は問題意識を持ちながら発表内容を聞く。メモを取り、質問を書き留める。

- ③ 聞き手は聞いて理解した発表内容の主旨、および疑問点を記録ノートに記入する。（1 回目の記録ノート）
- ④ 聞いた発表の意味内容を確認するために、被験者同士のディスカッションを行う。
- ⑤ ディスカッション後、聞き手はもう一度、聞いて理解した発表内容の主旨とそれに対する意見や感想を記録ノートに記入する。（2 回目の記録ノート）
- ⑥ 2 回分の記録ノートを提出する。

5. 結果分析

両グループの被験者 8 人の各 2 回分の記録ノート（全 16 回分）を回収し、記録された内容を分析した。

例 1, グループ 1 の被験者 A の発表「ODA について」については、同グループの聞き手の被験者 B がディスカッション前の 1 回目の記録ノートに「ODA は何のりゃく？」・「南北問題でなに？」・「世界銀行は何をやる銀行？」との質問が書かれていた。そして、被験者 B の 1 回目の記録ノートには「ODA は国の機関であり、お金を貸し出しもしている。」と要約していた。その後、10 分間にわたり被験者同士のディスカッションを行った。その結果、被験者 B は 2 回目の要約で「ODA は政府開発援助、（Official Development Assistance）の略称であり、先進国が発展途上国におかねを貸したり、無償提供したりする機関です。日本もたくさんの国に援助をしています。」のように「ODA」に対する理解がより具体化した。

例 2, グループ 2 の被験者 H の発表「人間関係についてーバランス理論ー」については、同グループの聞き手である被験者 F が 1 回目の記録ノートに「バランスってどうとるの？」・「敵の敵はみかた？見方？」との質問が書かれ、内容が理解できなかったため、1 回目は要約できなかった。そして、10 分間のディスカッションを行い、被験者 F の 2 回目の記録ノートに「バランス理論とは、自分と他人と第三者との関係であり、例えば、友達の友達は自分の

友達と考えることです。」と要約していた。例 1 と同様にディスカッションによって発表内容への理解が深まったと考えられる。

回収した記録ノートを分析した結果、被験者 8 人中 7 人も発表内容への理解がディスカッションによって促進されたと考えられる。

他方、回収した授業後のアンケート（付録資料を参照）からみると、ディスカッション前とその後の感想について、発表者と聞き手の間では認識のずれが観察された（表 2・図 1・図 2 を参照）。

表 2 発表内容に関する認識調査 （単位：人）

回答番号	ディスカッション前		ディスカッション後	
	発表者	聞き手	発表者	聞き手
(1)	1	0	2	1
(2)	2	1	2	1
(3)	5	1	4	6
(4)	0	6	0	0
(5)	0	0	0	0

表 2 で示しているように、ディスカッション前は、発表者の 8 人のうち 5 人が発表内容は聞き手に「大体理解された」と思っているようである。それに対し、聞き手は 8 人のうちの 6 人は「あまり理解できなかった」と意思表示している。ディスカッションを行い、さらにアンケート調査をすると、発表内容は聞き手に大体伝わったと認識する人は発表者の半分の 4 人になったのに対し、聞き手の 8 人中の 6 人は発表内容について「大体理解できた」と思うようになった。

図 1 ディスカッション前の発表者と聞き手の認識のズレ

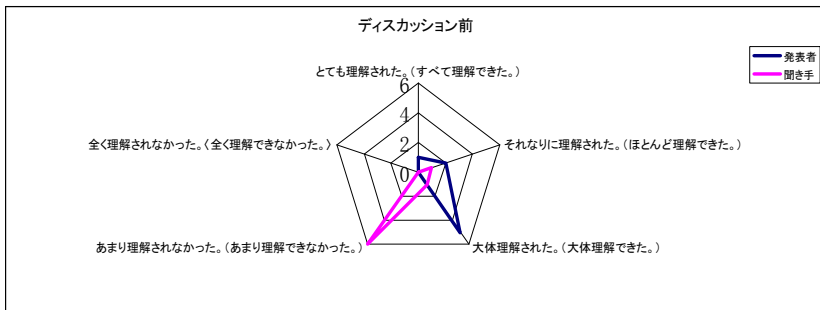


図 1 を見ると、インフォメーション・ギャップが存在する中、ディスカッション前は、発表者側は実際に発信した情報を聞き手に 100% 伝えられていなかったことが分かる。つまり、発表者側は発信した情報が実際に聞き手にどれほど伝わったかについて再認識する必要がある。

図 2 ディスカッション後の発表者と聞き手の認識のズレ

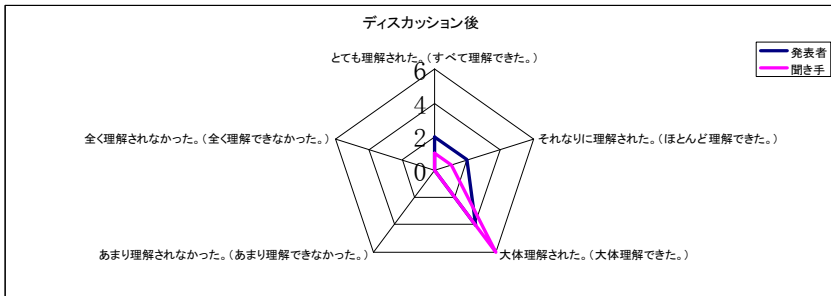


図 2 を見ると、ディスカッション後は発表者と聞き手の両方ともディスカッション前より理解できたという傾向がみられたが、やはり発表者が期待するほど聞き手に情報が伝わっていなかったことが分かる。

さらに、アンケートの 7 番「ディスカッションする必要があると思いますか。」の質問について、「お互い意見を聞くことが大事だから、必要である。」や「発表する人の考えを理解するためには、討論が必要だと思う。」・「ディスカッションすると、言葉を考えて、もっと頭を使って話すようになるた

め、必要である。」および「理解できない部分を聞いてわかるように出来ました。」などのコメントが得られた。

9 番の感想・意見・アドバイスについては、「発表能力を練習できたと思います。」や「理解できなかったことがざんねんでした。」また、「いろんな内容を聞いてよかった。」などのコメントが得られた。

6. 終わりに

今回の実験授業では、まず、グループ・モニタリングの内容はコミュニケーション・アプローチの原則を重視し、発表者と聞き手の間に存在するインフォメーション・ギャップを利用し、タスクを与えた。発表内容の専門性を重視したことによって、発表者は専門用語が使えるようになり、日常会話と違って改まった場面での口頭表現の訓練もできた。また、被験者に発表の内容（専門性があるもの）や発表の方法（パワーポイントや写真、画像など）の選択の自由を与えた。さらに、被験者同士のディスカッションによって、フィードバックが実現された。それと同時に、発表者と聞き手の間で発表により情報共有度に対する認識のズレが観察され、発表者側は発信した情報が実際に聞き手にどれほど伝わったのかについて再認識する必要があると内省できた。

今回の上級日本語学習者に関する専門日本語におけるグループ・モニタリング授業の試みで問題点として考えられるのは、今回の活動は小範囲で、授業回数も少ないため、量的なデータ収集ができず、フィードバックの効果が現れにくい点が挙げられる。今後は学期を通して、客観的なデータで効果を提示したい。また、各発表テーマの難易度に差があるため、同じディスカッション時間内で、全ての発表内容を理解できたとは言えない。事前の教師による発表テーマの把握が必要だと感じた。

注：被験者のコメントを「 」で囲み、そのまま引用している。

参考文献

- 石橋玲子. (2000). 「日本語学習者の作文におけるモニター能力一産出作文の自己訂正から一」, 『日本語教育』106号
- 岡崎敏雄・岡崎眸. (1990). 『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』, 凡人社
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編. (2006). 『アカデミック・ジャパンニーズの挑戦』, ひつじ書房
- 五味政信. (1996). 「専門日本語教育におけるチームティーチング」, 『日本語教育』89号
- 小宮千鶴子. (2005). 「経済の専門導入期における専門連語」, 『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』18, 13-29
- 札幌寛子・辻村まち子. (2006). 「大学生に期待される日本語コミュニケーション能力に関する調査について」, 『日本語教育の新たな文脈』221-257, 国立国語研究所編
- 西郡仁朗. (1999). 「基礎専門読解及びプロジェクトワークとしての日本語授業の試み」, 『人文学報』第301号, 東京都立大学人文学部
- 西谷まり. (2001). 「内容中心の日本語教育」, 『留学生教育』6, 留学生教育学会
- 本郷智子. (2003). 「中級レベルの学習者同士による誤用訂正活動—グループ・モニタリングの実際—」, 『日本語教育』118号
- 山本富美子. (2006). 「タスク・シラバスによる論理的思考力と表現力の養成」, 『アカデミック・ジャパンニーズの挑戦』79-98, ひつじ書房
- Long, M. (1983). 'Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input,' *Applied Linguistics*, 4:126-141.
- Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies. What every teacher should know.* New York : Newbury House.
- Swain, M. (2000) 'The output hypothesis and beyond : Mediating acquisition through collaborative dialogue' in J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and*

secondlanguage learning. Oxford : Oxford University Press.

Van Lier, LAW.(1988). *The classroom and the language learner*. Longman : London.

資料 1

授業後のアンケート調査

- ・ 以下の質問事項にご回答ください。

1. 名前

ふりがな

漢字 _____

- 発表者であるあなたに対する質問です。
- #### 2. 発表したテーマ

3. ディスカッションする前にあなたが話した内容はどれぐらい理解されたと思いますか。

- (1) とても理解された。
- (2) それなりに理解された。
- (3) 大体理解された。
- (4) あんまり理解されなかった。
- (5) 全く理解されなかった。

4. ディスカッションした後、あなたが話した内容はどれぐらい理解されたと思いますか。

- (1) とても理解された。
- (2) それなりに理解された。
- (3) 大体理解された。
- (4) あんまり理解されなかった。
- (5) 全く理解されなかった。

- 聞き手であるあなたに対する質問です。

5. ディスカッションする前に発表者の話した内容をどれぐらい理解できましたか。

- (1) すべて理解できた。
- (2) ほとんど理解できた。
- (3) 大体理解できた。
- (4) あまり理解できなかった。
- (5) 全く理解できなかった。

6. ディスカッションしたあと発表者の話した内容をどれぐらい理解できましたか。

- (1) すべて理解できた。
- (2) ほとんど理解できた。
- (3) 大体理解できた。
- (4) あまり理解できなかった。
- (5) 全く理解できなかった。

● 学習者全員に対する質問です。

7. 発表内容をよりよく理解するにはディスカッションする必要があると思いますか。

- (1) 必要である。
- (2) 必要がない。

* 「必要である」と答えた理由は何ですか。

* 「必要がない」と答えた理由は何ですか。

8. 今後の日本語学習の授業でどのような内容を取り入れて欲しいと思いますか。

9. 今回のグループ学習についての感想や意見及びアドバイスなどを書いてください。

* ご協力ありがとうございます。